

От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа.

Король Андрей Дмитриевич, канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики ЦДО «Эйдос.

Хуторской Андрей Викторович, докт. пед. наук, чл.-корр. РАО, зав. лабораторией методологии общего среднего образования ИСМО РАО.

Смыслы и цели сегодняшнего общего образования предполагают, что его содержание является педагогически адаптированным социальным опытом, передаваемым учащемуся. При этом сущностью образовательного процесса является целенаправленное превращение социального опыта учащегося в его личный опыт, сопровождающееся индивидуальной самореализацией ученика.

Однако подобный передаточный монологичный характер образования не способствует формированию творчества учащегося. Очевиден и обоснован обратный процесс – диалог личности учащегося с внешне заданным содержанием образования. Смыслом вопрошания учащегося как эвристического процесса его образовывания становится взаимодействие личного опыта ученика с внешним социальным опытом человека и создание на этой основе собственного ученического содержания образования. Целью включения диалога в основные уровни образовательной системы является усиление познавательной активности учащегося, необходимость создания целостной картины знаний у учащегося, формирование у учащегося определенной информационной культуры, составными базовыми частями которой являются грамотный поиск информации, ее преобразование, хранение и передача.

Наряду с этим следует выделить так же и разрешение культурологической составляющей проблемы современного образования, включающую формирование толерантной к чужому мнению, культуре, нравственной личности. Необходимость рассмотрения и разрешение культурологических проблем на основе диалогизации образования связано с фактором передачи поликультурного социального опыта, образовательной моделью которого выступает содержание образования, поликультурной многоконфессиональной ученической аудитории. Выделим два основных противоречия между множественным характером отечественной многокультурной образовательной среды и единичным субъектом образования – учащимся. Во-первых, противоречивость между усвоением различных знаний – источников информации разных культур (поликультурное знание) одним и тем же учащимся. Во-вторых, противоречивость между многокультурной (поликультурной) ученической аудиторией и единым фундаментальным образовательным компонентом. Традиционная знаниево-ориентированная среда предполагает одностороннее воздействие многокультурного знания на цельный нерасчлененный мир монокультурного учащегося. Логически обоснованным выглядит обратный процесс, когда отклик учащегося становится вызовом или воздействием на поликультурный образовательный компонент. Здесь на первый план выходит внутренний – эвристический диалог учащегося при постановке им вопроса (вызова), нежели диалог внешний. Такой

приоритет позволяет рассматривать диалог как сущностную особенность обновляемого образования.

Методологическим основам диалога и его возможной роли в реформируемом образовании, теме неразрывной связи диалога с творчеством уделялось немало внимания в исследованиях многих отечественных философов, педагогов и психологов: М.М. Бахтина, М.С. Кагана, В.С. Библера, В.А. Лекторского, А.П. Валицкой, и др. М.С. Каган пишет, что «если в основе традиционного устаревшего образования как процесса передачи знаний основным средством является монолог, то воспитание личности как формирование ее ценностей может быть эффективным только в диалоге учителя и ученика» [1]. Или, как отмечает В.А. Лекторский, «задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую принимать решения и нести за них ответственность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одно из первых мест в процессе образования» [2].

По сути, диалог выступает главным компонентом уже в смысле реформируемого образования, заключающимся не во внешней передаче известных ранее знаний личности учащегося, а их генерировании наряду с опытом самой личностью изнутри, которые являются не только личным, но и общекультурным достоянием. Вместе с тем, следует отметить, что существующие цели образования, такие как всестороннее гармоничное развитие личности (В.С. Леднев), исторически и социально варьируемая идеальная модель образованного человека (Б.М. Бим-Бад), достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности (В.А. Сластенин) и др. не могут быть эффективными в передаточной знаниево-ориентированной образовательной парадигме.

Обозначенная в Концепции 12-летней школы, главная цель общего среднего образования заключена в «формировании разносторонне развитой, творческой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества (продолжение традиций, развитие науки, культуры, техники, укрепление исторической преемственности поколений)». Однако любое творческое развитие личности может быть осуществлено в диалоге этой личности с внешним миром, причем иницилирующей стороной подобного диалога является личность учащегося. Поэтому и заявленная в Концепции цель может быть в полной мере реализована лишь при условии диалога учащегося с внешне заданным содержанием образования.

Данный вывод позволяет объяснить тот факт, что при всем очевидном преимуществе диалога, его удельный вес в основных образовательных уровнях образовательной системы – целях, содержании, формах и методах – невелик. Причиной тому, что методологическая значимость диалога не может быть спроектирована в натуральную величину на целевую, содержательную и технологическую плоскость образовательной системы является сам знаниево-ориентированный, передаточный характер образования. Попытки преодолеть этот монологичный характер образовательной парадигмы приводили либо к гипертрофированной форме диалога, абсолютизовавшей его роль в образовании (Школа диалога культур), либо к незначительным вкраплениям, каковыми являются системы проблемного и развивающего обучений.

Диалог в передаточном образовательном русле способствует развитию личности учащегося, но не созиданию его собственного образовательного пути. Педагогическая же сущность диалога может быть наиболее полно раскрыта при условии, что учащийся сам

будет выстраивать свое образование, проектировать собственную индивидуальную образовательную траекторию. Другими словами, диалог наиболее полно может быть реализован в эвристическом обучении, в основе которого лежит образовательная деятельность ученика по конструированию им собственного смысла, целей, содержания и организации образования, что обеспечивает творческую самореализацию учащегося в процессе его образовывания. Вполне понятно, поэтому, что создаваемое учащимся собственное содержание образования по праву может осуществляться в эвристическом диалоге учащегося с внешней образовательной средой. Постановкой им природосообразного и культуросообразного вопроса внешней образовательной среде, который определяет приоритет его личностного начала в диалоге с этой средой, является источником формирования творческих способностей. Поэтому диалог в эвристическом обучении, в отличие от проблемного и развивающего обучений, выступает созидающей основой для конструирования учащимся собственной образовательной траектории, включая развитие его целей, содержания, технологий обучения.

Сущностная аналогия между вопрошанием ученика и эвристическим обучением обнаруживает и проявляет себя в органической связи вопросов («Что?», «Как?», «Почему?») с тремя основными видами эвристической деятельности учащегося.

Действительно, методология познания любого объекта требует сначала выделения его среди других объектов. На этом этапе он рассматривается преимущественно со своей внешней стороны, доступной живому созерцанию. Вычленение внешней стороны и объекта в целом коррелируется постановкой вопроса «Что?». Следующим этапом исследования является описание свойства выделенного объекта. Проникая вглубь объекта, мышление расчленяет целое на части, исследует каждую из них в отдельности. Этому этапу познания соответствует постановка вопросов «Как?». Нахождение закономерных связей между выделенными свойствами, выявление причин и следствий, установление закономерностей и законов требует от исследователя объяснения познанного. Качественно различные свойства, стороны, этапы объекта познания синтезируются, что находит отражение в вопросе «Почему?».

Так, первый этап эвристической деятельности учащегося заключается в познании им реального фундаментального образовательного объекта. В результате у школьника формируется представление об объекте познания в виде первичного образовательного продукта. Важными видами деятельности учащихся на этом этапе является отделение знания от незнания, постановка вопросов к объекту познания, что является значимым в определении целей учащегося. Степень познания первичного реального образовательного объекта коррелируется вопросом «Что?» и отражает дифференцирующую функцию вопроса в эвристическом обучении.

Следующим этапом эвристической деятельности учащегося является сравнение первичного ученического продукта познания образовательного объекта с его культурно-историческим аналогом. Этот этап сравнения, по сути, диалог субъектного и объектного, коррелируется вопросом «Как?» и определяет интегрирующую функцию вопроса. Вопрос «Как?» характеризует деятельностьную часть внутреннего ученического содержания образования, отражает поиск аналогий и взаимосвязей между выявленными особенностями реального фундаментального образовательного объекта на первом этапе его исследования.

Третий, завершающий этап эвристической деятельности учащегося – включение его собственного образовательного результата в общий образовательный продукт – коррелируется вопросом «Почему?» и является неотъемлемой частью формирования

опыта творческой деятельности учащегося. В этом ракурсе эвристический диалог представляет собой процесс вопрошания учащегося, направленный на познание им окружающего мира.

В целом, вопрошание человека представителями разных профессий рассматривается как инструмент реализации его познавательной активности. С другой стороны, по-одиночке решение вопроса всегда предполагает отделение знания от незнания, а, значит, вопрос человека имеет своим истоком его внутренний диалог. Правильно поставленный вопрос выступает сознательным обращением к собирающему началу, к логосу, воплощая в жизнь смысл «вечного возвращения» разума к своим основаниям. Поэтому, отображая когнитивную активность человека, вопрошание способно решать и проблемы реанимации цельности, нравственности личности учащегося.

Нравственно-когнитивная основа вопрошания свидетельствует о принадлежности вопроса к творчеству, единству дифференциации и интеграции. И, действительно, в вопросе как творческом продукте вопрошающего уже заключена разноракурсная диалогичность – диалогичность между знанием и незнанием, человеком и миром, единичным и всеобщим. Основопологающий принцип диалектического единства дифференциации и интеграции, заключенный в вопросе учащегося, позволяет рассматривать эвристический, «вопрошающий» диалог учащегося в качестве базисного инварианта проектирования учащимся собственной образовательной траектории – целей, содержания, форм и методов обучения, формирования ученического опыта творческой деятельности.

Можно с уверенностью сказать, что эвристическое обучение потому имеет своим результатом творческую самореализацию ученика, что в основе всех его этапов заложен эвристический диалог как основа взаимодействия личностного содержания образования с внешнезаданным. В этом и проявляется общепедагогическая значимость эвристического диалога, которая заключается в возможности творческой самореализации учащегося. Не является исключением здесь и дистанционное обучение. Так, на основе проведенного нами эксперимента по анализу диалоговой составляющей дистанционного обучения было выявлено, что уровень творческих способностей учащихся коррелирует со степенью мотива учащихся задавать вопросы и диалогизировать. Ученики, которые демонстрировали высокий процент творчества в ответах на «недиалогические» задания, очень часто самостоятельно обличали мысли в форму диалога.

Вместе с тем диалог в эвристическом обучении во всех его структурных компонентах (смыслах, целях, содержании, методах) создает примат воспитания над обучением, реанимируя, тем самым, в современном образовании древнеримский тезис о том, что тот учащийся, кто более успевает в обучении, но отстает в нравах, более отстает, нежели успевает. Умение вести диалог основывается на умении слушать другого человека, видеть его «точку зрения», сопоставлять его с собственной. Рассмотрение же объекта с нескольких точек зрения, с разных позиций, зачастую противоположных, – это признак парадоксального мышления, о котором упоминает в своих работах Э. Фромм [3]. Философ отмечает, что парадоксальное мышление порождает терпимость, нравственность, а так же стремление к преобразованию себя. Здесь мы выделяем нравственно-формирующую, воспитательную функцию диалога в эвристическом обучении.

Умение учащегося вести диалог основано на его умении рефлексировать, строить цели своего обучения и выбирать необходимые для этого образовательные средства. Ученик диалогизирующий – это ученик, прежде всего, сравнивающий, а в сравнении, как известно, рождается новое знание, эмоция, творчество. Здесь диалог выступает в качестве опорной точки сопряжения рефлексивного компонента обучения с нравственно-

формирующим, что в конечном итоге является предпосылкой для формирования творческих основ учащегося.

В какой степени эвристический диалог, являющийся сущностным компонентом смыслов и целей образования, способен их эффективно реализовать и на содержательном уровне? В современной образовательной парадигме содержание образования выступает в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого учащемуся. Подобный опыт имеет четыре составляющих: опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме его результатов, опыт осуществления известных способов деятельности (умений «по образцу»), опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений. «Готовые» знания и умения «по образцу» условно можно обозначить как статические, переданные извне и потому отчужденные от учащегося, в то время как опыт формирования творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений характеризуются динамикой, имеющей различный качественный культурный генезис.

Вопрос как диалектическое единство статичного (творчество как продукт) и деятельностного начал, в котором творчество рассматривается в качестве процесса, объединяет все четыре составляющих содержания образования. Придает внутреннюю динамику, потенцию для развития образования, что отсутствует в сегодняшней знаниево-ориентированной образовательной парадигме. Как процесс, диалог оказывает влияние, прежде всего, на деятельностную часть содержания образования, а именно опыт творческой деятельности учащегося и опыт его эмоционально-ценностных отношений.

Приоритет внутреннего личностного потенциала учащегося в его эвристическом диалоге с внешне статичным традиционным компонентом образования, дает возможность задания не только творческой среды для обучения учащегося творчеству, но и условий формирования опыта его эмоционально-ценностных отношений. В педагогической литературе опыт эмоционально-ценностных отношений рассматривается как воспитание у школьника личностных ориентаций и механизмов развития соответствующих качеств: способность дать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению – своему и других людей; способность осмысленно выйти из ситуации, требующей нравственного выбора и т.д. [4]. Вопросание учит давать эмоционально-ценностную окраску событиям, рассматривать с нескольких точек зрения проблему, вести дискуссию с мыслителями прошлого, настоящего. Поэтому включение диалоговых компонентов в содержание образования делает этот опыт более глубокой основой для всех структурных частей содержания образования, необходимым условием формирования опыта творческой деятельности учащегося.

Вышеперечисленные особенности диалога должны быть отражены, прежде всего, в образовательных стандартах. Прежде всего, речь идет о региональном компоненте образовательного стандарта, в котором диалог «учитывает» культурные и религиозные особенности учащегося, позволяет ему индивидуально осуществлять культуросообразные, внутренне адаптированные для него способы познания действительности, самостоятельно конструировать индивидуальную образовательную траекторию.

Следует отметить, что предпринимаемые попытки наполнить образовательный стандарт творческой составляющей в существующей знаниевой парадигме образования являются недостаточно эффективными. Связано это с невозможностью обратить стандарт в направлении от внешне-знаниевого, а потому «безличного» компонента к учету личностных особенностей каждого отдельного учащегося без изменения монологичного характера образовательной парадигмы. Следовательно, необходимо отразить в стандарте сами параметры задания творческой среды, необходимые и достаточные условия для

взращивания личностного ученического содержания образования в диалоге с внешнезаданным содержанием образования. Очевидно, что данные параметры имеют диалогический характер – всякая творческая деятельность может быть стандартизирована, «зафиксирована» и в знаниевых, и в деятельностных (по формированию знаний учащимся) «координатах».

Сам эвристический подход к конструированию образовательных стандартов не задает готового предметного содержания в качестве результата изучения курса или темы, но требует от ученика в ходе обучения создания нового содержания, т.е., его собственного приращения [5]. Каким образом диалог может найти свое место в структуре образовательного стандарта? Для ответа на вопрос рассмотрим место диалога в общепредметном содержании образования как составной части структуры стандарта.

Как известно, общепредметное содержание образовательных стандартов включает в себя реальные объекты изучаемой действительности (в том числе фундаментальные образовательные объекты); общекультурные знания об изучаемой действительности; общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности; ключевые образовательные компетенции. Удельный вес диалога в структуре образовательного стандарта определяется его наличием в таком элементе общепредметного содержания образовательных стандартов, как общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности. Здесь диалог является консолидирующей основой для всех остальных элементов общепредметного содержания образования и имеет воплощение в каждой из его функциональных компонент: в "Обязательном минимуме содержания образовательных программ" и в "Требованиях к уровню подготовки выпускников".

В диалоговых «Минимумах» речь идет об умениях учащихся отделять знание от незнания, составлять целеполагательный вопрос, умениях рассматривать несколько точек зрения на природу объекта и создавать собственное знание, умениях искать, преобразовывать, передавать информацию, доказывать, опровергать утверждения, составлять эвристические задания, диалоги и др.

При этом диалоговыми параметрами, оценивающими количественно и качественно образовательную продукцию учащихся, становятся сами вопросы учащегося. А именно: когнитивные (интенсивные) вопросы ученика, направленные на более глубокое изучение нового материала; экстенсивные вопросы, связывающие тему предмета с другими темами и даже предметами; креативные вопросы. По сути, креативный вопрос – это вопрос, направленный «вглубь» междисциплинарного знания. Например, «Можно ли утверждать, что характер угасания культуры народа носит экспоненциальный характер?».

Кроме того, к числу диалогового показателя эвристической деятельности учащегося следует отнести его логику рассуждений, способность осуществлять рефлекссию собственной деятельности. В этой связи уместно использовать такой показатель, как количественная разность между вопросами ученика и встречными вопросами учителя.

Диалоговые компоненты «Минимумов» образовательного стандарта позволяют спроектировать единый базис следующих основных образовательных компетенций учащихся: коммуникативных, информационных, учебно-познавательных, общекультурных. Коммуникативные компетенции в эвристическом диалоге основываются на умениях учащихся задать вопрос, корректно вести учебный диалог, умениях искать и находить компромиссы, иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе. Развитие информационных компетенций в эвристическом диалоге подразумевают способности

учащегося самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Учебно-познавательные компетенции имеют своим базисом анализ, рефлекссию, самооценку образовательных действий учащегося. Общекультурные компетенции затрагивают духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов.

Таким образом, диалогический компонент эвристического стандарта включает в себе, во-первых, деятельность учащегося по усвоению статичных компонентов знаний. Во-вторых, сравнение результатов собственной первичной деятельности с культурно-историческим аналогом. В-третьих, включает итоговую рефлексивную деятельность учащегося по созданию им общего образовательного продукта. При этом структурная диалоговая канва эвристического стандарта имеет три уровня: статичный, деятельностьный, рефлексивно-творческий.

Так, диалоговый компонент стандарта, отражающий начальный вопрос познания «Что?», включает в себя постановку вопросов учащегося к реальному фундаментальному объекту познания с целью отделения знания от незнания. Вопрос учащегося позволяют выявить его личностные особенности и образовательные цели. Данный элемент диалогового компонента стандарта характеризуется реализацией принципа личностного целеполагания учащегося.

Второй диалоговый компонент эвристического стандарта включает в себя доказательства и опровержения утверждений учителя, что наиболее полно отвечает постановке корреляционного вопроса «Как?». Доказательства и опровержения позволяют не просто эффективно сравнить первичный ученический образовательный продукт по изучению реального фундаментального образовательного объекта с его культурно-историческим аналогом. В результате подобного, сообразного диалогу культур, сравнения реализуется принцип продуктивной деятельности учащегося, поскольку сравнение имеет эмоциональную платформу для творческой деятельности. Интериоризация учащимся знаний о культурной и природной действительности в процессе сравнения своего первичного продукта с культурно-историческим аналогом, влияет на интенсивность процесса возвращения учащимся собственного содержания образования. При этом скорректированные знания получают личностную интерпретацию сообразно культурным и религиозным особенностям учащегося.

Третьим, творческо-рефлексивным диалоговым компонентом стандарта являются одновременное доказательство и опровержение утверждений, составление эвристических заданий, диалогов оппонентов. Данный принцип единства доказательства и опровержения является диалоговым принципом дополнительности Н.Бора и соотносится с постановкой учащимся вопроса «Почему?». Внутренний диалог учащегося на этом этапе свидетельствует о качественном изменении существующего содержания эмоционально-знаниевого пространства учащегося, преобразовании его.

Данный принцип единства доказательства и опровержения формирует умения учащегося рассматривать несколько точек зрения, в том числе и противоположных. Генерирует эмоциональное отношение учащегося к действительности, позволяет воспитывать толерантность и терпимость к чужому мнению, решать проблему межконфессиональных отношений. По сути, выполнять одну из главных составляющих целей общего среднего образования.

Творческо-рефлексивный компонент стандарта имеет глубокую диалогическую основу для взаимодействия знаниево-ориентированного характера образования и личностно-ориентированного. Если ныне существующий стандарт, состоящий только из знаниевого, репродуктивного компонентов, с достаточной степенью точности может отразить результат внешнего воздействия на личность ученика, то он никак не сможет точно отразить творческий, эмоционально-ценностный процесс образовывания ученика. Этот принцип неопределенности находит свое разрешение в творческо-рефлексивном компоненте стандарта как диалектическом единстве дифференциации и интеграции. Задача «уловить мгновение», зафиксировать в нормативных документах динамические составляющие образовательного стандарта, а именно – опыты формирования творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к действительности – имеет прямое отношение к принципу дополнительности Н.Бора, который в диалоговом выражении мы трактуем как рефлексивный принцип единства доказательства и опровержения. Данный принцип в творческо-рефлексивном компоненте стандарта, отражающий единство противоположностей, стирает различия между динамичным и статичным компонентом образовательного стандарта, наполняет их диалектическим единством дифференциации и интеграции.

Следует отметить, что каждый из трех диалоговых компонентов стандарта обладает рефлексивным смыслом, отвечает одному из важнейших принципов эвристического обучения – принципу образовательной рефлексии.

Вполне очевидно, что диалоговые элементы стандартов требуют особого подхода и к проектированию учебников личностно-ориентированного типа. Не является секретом, что принципы конструирования большинства действующих учебников не предполагают ориентации на конструирование школьниками личностного содержания образования. Поэтому, одним из основных направлений в проектировании учебников в рамках личностно-ориентированного содержания образования, которое включает в себя опыт личной творческой деятельности учащегося, является усиление внутреннего диалога. Компонентами подобной формы изложения информации являются эвристические задания, диалоги, последовательности вопросов по доказательству и опровержению утверждений.

Анализ результатов по изучению воздействия диалоговых компонентов содержания очного и дистанционного обучения Центра дистанционного образования «Эйдос» показал, что различные формы вопрошания учащегося в содержании учебных пособий, курсов и олимпиад, способствует развитию рефлексивных и целеполагательных качеств его личности, воображения, психических функций. В качестве примера приведем результат использования эвристических заданий как одного из важнейших элементов содержания дистанционного образования.

Эвристическое задание, облеченное в форму внешнего диалога, представляет для учащегося определенный сгусток творчества, а потому составляют первично цельную проблему, сложность. Однако, затем, по мере «раскодирования» данной цельности наблюдается резкое возрастание степени эмоциональности и творчества. На языке точных наук, степень диалогичности эвристического задания «на входе», определяющая степень его «закрытости», сложности для учащегося, прямо пропорциональна «выходному» потоку творческой и эмоционально-ценностной составляющей деятельности учащегося.

В подобной закрытости эвристического задания, своеобразным «шифром» которого является диалогический компонент, потенциально таится механизм взращивания, формирования опыта эмоционально-ценностных отношений учащегося, и, как следствие, оптимальных условий для формирования его опыта творческой деятельности.

По сути, любое эвристическое задание представляет собой своеобразный вопрос учащемуся. А потому такое задание уже внутренне-диалогично – оно направлено на вовлечение учащегося в диалог с самим собой, раскрытие его внутреннего, личностного смысла. В структуре эвристического задания присутствуют все три ключевых вопроса – «Что?», «Как?», «Почему?». Вопрос «Что?» определяет образовательные знаниевые объекты в рамках стандарта, а так же личностно-значимые элементы для учащегося. Вопрос «Как?» позволяет обнаружить взаимосвязи между выявленными реальными объектами, наполнить их личностно-значимым для учащегося смыслом. Третий, творческо-рефлексивный уровень задания определяет постановку учащимся самому себе личностно-значимого вопроса «Почему?».

В заключение отметим, что диалоговые компоненты содержания образования находят свое завершающее выражение на уровне форм и методов обучения. В контексте данной статьи отметим только, что важнейшей составляющей педагогического процесса становятся природосообразные, здоровьесберегающие, продуктивные образовательные технологии, в которых учитываются возрастные и индивидуально-психологические особенности школьников. Вышеперечисленные технологии имеют приоритет внутреннего диалога перед внешним, отражают усиление мотивационной, эмоционально-ценностной направленности диалога. Способствуют становлению разносторонне развитой, рефлексирующей творческой личности, обладающей терпимостью и толерантностью к чужому мнению, нравственным потенциалом. А это возможно при включении диалога в основные уровни образовательной системы, прежде всего в смыслы и цели, проецируемые в дальнейшем на содержательный уровень образовательной системы.

Литература

1. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании. Сб. мат. конф. Серия “Symposium”, выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
2. Лекторский В.А. Идеалы и реальность гуманизма // Вопросы философии. 1994. № 6.
3. Фромм Э. Душа человека: Перевод. – М.: Республика, 1992. – 430с.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Издательство МГУ, 2003. – 162 с.
